
Effet du soutien social sur le bien-être psychologique et la poursuite des études postsecondaires : une étude chez les élèves en contexte francophone minoritaire

Effect of social support on the psychological well-being and the intention to pursue postsecondary education: a study among students in a minority francophone context

Martin Lauzier , Karine Côté et André Samson



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/osp/4506>

DOI : 10.4000/osp.4506

ISSN : 2104-3795

Éditeur

Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle (INETOP)

Édition imprimée

Date de publication : 15 mars 2015

ISSN : 0249-6739

Référence électronique

Martin Lauzier , Karine Côté et André Samson , « Effet du soutien social sur le bien-être psychologique et la poursuite des études postsecondaires : une étude chez les élèves en contexte francophone minoritaire », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 44/1 | 2015, mis en ligne le 15 mars 2018, consulté le 16 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/osp/4506> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/osp.4506>

Ce document a été généré automatiquement le 16 décembre 2020.

© Tous droits réservés

Effet du soutien social sur le bien-être psychologique et la poursuite des études postsecondaires : une étude chez les élèves en contexte francophone minoritaire

Effect of social support on the psychological well-being and the intention to pursue postsecondary education: a study among students in a minority francophone context

Martin Lauzier , Karine Côté et André Samson

Introduction

- 1 Force est d'admettre que le choix d'un programme d'études postsecondaires constitue une étape déterminante du développement vocationnel chez l'élève ; et les facteurs qui peuvent déterminer le choix d'un programme d'études postsecondaires sont nombreux. À cet égard, plusieurs reconnaissent que la *Théorie sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle* (TSCOSP) offre un cadre de référence, à la fois compréhensif et renouvelé de l'orientation vocationnelle, et ce, en identifiant les principaux processus par lesquels les élèves développent et poursuivent leurs objectifs de carrière (Lent, Brown, & Hackett, 1994 ; Lent, Brown, & Hackett, 2000 ; Lent, 2008). Ce modèle suppose que le développement vocationnel se situerait au confluent d'une interaction entre des facteurs personnels (e.g. genre, intérêts et sentiment d'auto-efficacité) et des facteurs contextuels (e.g. soutien financier, qualité d'exposition à des expériences éducatives et soutien social perçu). L'interaction entre ces divers facteurs conditionnerait (en renforçant ou en réduisant) la capacité de l'élève à planifier ses parcours scolaire et professionnel (Lent et al., 2000 ; Lent, 2008).

- 2 La littérature scientifique portant sur ce sujet semble indiquer que deux types de facteurs influenceraient cette prise de décision. Il s'agit des facteurs de type *individuel* et des facteurs de type *contextuel*. Par exemple, les facteurs de type individuel incluraient les aspirations professionnelles et la personnalité. Les facteurs de type contextuel incluraient le statut socio-économique, l'environnement socioculturel et le soutien social (Cabrera & La Nasa, 2000 ; Kerchoue & Lambert, 2001 ; Shaw, Kobrin, Packman, & Schmidt, 2009).
- 3 La TSCOSP avance l'hypothèse que le soutien social serait un facteur de nature à favoriser le développement vocationnel (Lent et al., 2000 ; Lent, 2008). Les données empiriques semblent confirmer cette hypothèse. En effet, certaines recherches indiquent que la qualité du soutien social joue un rôle non négligeable tout au long de ce processus (Lacoste, Esparbès-Pistre, & Tap, 2005). Plus particulièrement, le soutien social favoriserait le développement des habiletés nécessaires pour effectuer un choix réaliste et ajusté d'un programme d'études postsecondaires (Constantine, Wallace, & Kindaichi, 2005 ; Lacoste et al., 2005 ; Lopez & Ann-Yi, 2006 ; Restubog, Florentino, & Garcia, 2010 ; Simões & Soares, 2010).
- 4 En somme, le soutien social exercerait une influence déterminante sur le développement vocationnel des adolescents (Hirschi, 2009 ; Kracke, 2002 ; Rogers, Creed, & Glendon, 2008). Tout comme la connaissance de soi et la connaissance du marché du travail sont au cœur du développement vocationnel (Dumora, Aisenson, Aisenson, Cohen-Scali, & Pouyaud, 2008), il appert qu'un soutien social adéquat constitue un facteur tout aussi central dans le processus du choix d'un programme d'études post-secondaires (Kenny, Blustein, Chaves, Grossman, & Gallagher, 2003).

Cadre théorique

- 5 Vallerand (2006, p.366) définit le soutien social comme étant des « échanges interpersonnels de ressources où une personne en aide une autre afin de lui permettre de satisfaire ses besoins ou d'atteindre des buts importants ». Il existerait plusieurs formes de soutien social, soit un soutien social de forme instrumentale, qui inclut l'aide physique et matérielle. À cette première forme s'ajoute une deuxième, le soutien social de forme informative. Cette forme de soutien social se manifeste par le partage de conseils ou de rétroaction. Finalement, le soutien social peut aussi se manifester sous la forme émotionnelle. Cette troisième forme de soutien social peut se manifester par de l'empathie ou de l'affection (Vallerand, 2006).
- 6 La recension des écrits scientifiques indique que le soutien social, autant réel que perçu, exerce une influence positive sur l'estime de soi, la gestion du stress et sur l'état général de la santé (Beaumeister & Vohs, 2007). En ce qui concerne l'objet de la présente recherche, les données empiriques indiquent que le soutien social exerce une influence sur la décision de poursuivre ou non des études postsecondaires (Constantine et al., 2005 ; Lacoste et al., 2005 ; Lopez & Ann-Yi, 2006 ; Restubog et al., 2010 ; Simões & Soares, 2010). Aux fins de notre étude, trois types de soutien social sont retenus. Il s'agit des types généralement associés à l'environnement social de l'élève, c'est-à-dire le soutien des parents, des enseignants et du conseiller d'orientation.
- 7 Le soutien manifesté par les parents influence notablement l'orientation scolaire et professionnelle de leurs enfants (Bryant, Zvonkovic, & Reynolds, 2006 ; Dahling

& Thompson, 2010). Le soutien social des parents peut se manifester sous différentes formes. Parmi celles-ci, notons les attitudes, les attentes, les valeurs et les informations transmises (Bryant et al., 2006 ; Christenson, Rounds, & Gorney, 1992 ; Poll, 2003). Ce type de soutien infléchit de façon déterminante le choix des objectifs de carrière et sur le développement de l'identité vocationnelle (Malecki & Demaray, 2003 ; Poll, 2003 ; Restubog et al., 2010). De plus, selon Malecki et Demaray (2003), le soutien émotionnel offert par les parents est associé au niveau de bien-être de leurs adolescents. En somme, la recherche indique que le soutien parental joue un rôle majeur en ce qui concerne l'orientation scolaire et professionnelle des élèves.

- 8 Le soutien offert par les enseignants représente aussi un facteur important dans le processus de choix de carrière de l'élève (Berardi-Demo, 2012 ; Bright, Pryor, Wilkenfeld, & Earl, 2005 ; Lacoste et al., 2005). Étant donné que les enseignants consacrent l'essentiel de leur temps de travail à interagir avec leurs élèves, leur soutien représente une ressource importante pour ces derniers (Poll, 2003). Les recherches effectuées par Bright et al. (2005) ont démontré comment les interventions des enseignants peuvent jouer un rôle dans le développement vocationnel de leurs élèves. Ces interventions peuvent se manifester de différentes manières. Il peut s'agir de la matière enseignée, de la qualité de l'enseignement, de l'enthousiasme de l'enseignant, du temps passé avec les élèves et / ou de la variété des activités d'apprentissage à caractère vocationnel (e.g. visite d'une institution d'enseignement post-secondaire, inviter des conférenciers de l'extérieur de l'école, possibilités de vivre des expériences concrètes de travail). Ainsi, le soutien manifesté par les enseignants, qui est surtout de nature informative (Furman & Buhrmester, 1985 ; Malecki & Demaray, 2003 ; Simões & Soares, 2010), contribue à orienter les élèves tout au long de leur parcours scolaire. Par exemple, les enseignants peuvent aider les élèves à trouver les sources d'information relatives aux différents programmes d'études postsecondaires et aux conditions qui prévalent sur le marché du travail (Lacoste et al., 2005 ; Poll, 2003). Ce type de soutien exercerait aussi une influence sur le niveau de bien-être des élèves (Bowen & Chapman, 1996 ; Demaray & Malecki, 2002). En somme, les études indiquent bien que le soutien manifesté par les enseignants exerce une influence déterminante sur le développement vocationnel de l'élève.
- 9 D'autre part, le rôle joué par le conseiller d'orientation est non négligeable (Berardi-Demo, 2012 ; Lacoste et al., 2005). En effet, l'objet même de son rôle vise à accompagner les élèves tout au long de leur processus de développement vocationnel. Ce processus inclut, entre autres, la connaissance de soi, la connaissance du marché du travail, et la prise en considération des différentes possibilités de formation et de carrière (Cabrera & La Nasa, 2000 ; Osipow, 1999). Le soutien manifesté par le conseiller d'orientation serait ainsi associé au sentiment d'auto-efficacité des élèves (Restubog et al., 2010), à leur choix de carrière (Berardi-Demo, 2012) et à leur sentiment de satisfaction de vie (Uthayakumar, Schimmack, Hartung, & Rogers, 2010).
- 10 Au total, les données fournies par les recherches empiriques indiquent que le soutien offert par les parents, les enseignants et le conseiller d'orientation exerce une influence positive sur le développement des élèves. Cette influence positive a été démontrée au plan vocationnel et aussi sur le plan du bien-être (Malecki & Demaray, 2003). Ces données justifient la pertinence de développer une échelle qui mesure simultanément le soutien social des parents, des enseignants et des conseillers d'orientation. Dans l'objectif de favoriser le développement vocationnel et professionnel des adolescents,

un tel outil permettrait de renforcer les types de soutien qui seraient perçus comme étant bénéfiques par ces derniers. La nécessité d'un tel outil est d'autant plus considérable qu'il n'existe que très peu d'échelles de mesure de soutien social développées à l'intention d'une population composée d'élèves francophones. La présente étude vise donc deux objectifs, à savoir valider une échelle mesurant le soutien social offert par les parents, les enseignants et le conseiller d'orientation, tel que perçu par l'élève ; évaluer l'influence du soutien social offert par les parents, les enseignants et le conseiller d'orientation sur des variables affectives (e.g. le bien-être psychologique) et comportementales (e.g. l'intention à poursuivre des études postsecondaires) liées au développement vocationnel de l'élève.

Méthodologie

Participants

- 11 Un total de 1 130 élèves de 12^e année, inscrits dans des écoles de langue française de l'Ontario, a participé à cette étude. L'échantillon est composé de 649 (58 %) filles et de 478 (42 %) garçons, dont l'âge varie entre 15 et 21 ans ($M = 17.43$; $ET = .63$).

Instruments

- 12 *Soutien social.* Confectionnée aux fins de la présente étude, cette échelle permet d'évaluer la qualité (telle que perçue par l'élève) du soutien offert par les parents, les enseignants et le conseiller d'orientation. Cet instrument de mesure est composé de quinze items, soit cinq items pour mesurer le soutien des parents (e.g. « *Mes parents essaient de m'aider quand j'ai des questions par rapport à mon avenir professionnel ou à mes projets d'études postsecondaires* »), cinq items pour mesurer le soutien des enseignants (e.g. « *Les enseignants prennent le temps d'expliquer pourquoi nous devons réfléchir à notre avenir professionnel ou nos projets d'études postsecondaires* »), ainsi que cinq items pour mesurer le soutien du conseiller d'orientation (e.g. « *Le conseiller d'orientation m'aide à mieux me connaître afin que je puisse faire un choix professionnel ou d'études postsecondaires* »). Cette métrique emploie une échelle de réponse de type Likert en sept points (1 = Très en désaccord – 7 = Très en accord). Un score élevé à ces sous-échelles indique un niveau élevé de soutien social. Les indices de consistance interne (alpha de Cronbach) observés pour chaque sous-échelle sont .86 [IC = .84-.88], .89 [IC = .87-.90] et .95 [IC = .94-.95] respectivement.
- 13 *Bien-être psychologique.* Le niveau de bien-être psychologique des élèves a été mesuré à l'aide du *Satisfaction With Life Scale* développé par Diener, Emmons, Larsen et Griffin (1985). Aux fins de la présente étude, nous avons eu recours à une version française validée par Blais, Vallerand, Pelletier et Brigare (1989). Cette mesure est constituée de cinq items (e.g. « *Jusqu'à maintenant, j'ai obtenu les choses importantes que je voulais dans la vie* ») et emploie une échelle de réponse de type Likert en sept points (1 = Totalelement en désaccord – 7 = Totalelement en accord). Un score élevé à cette échelle indique un niveau élevé de bien-être psychologique. L'indice de consistance interne (alpha de Cronbach) observé pour cette échelle est .87 [IC = .85-.88].
- 14 *Intention de poursuivre les études postsecondaires.* Développé aux fins de la présente étude, cet instrument sert à mesurer la volonté des élèves à s'inscrire à un programme

d'études supérieures. Cet instrument comprend neuf items (e.g. « *Je vais étudier en français parce que c'est le meilleur moyen pour me trouver un bon emploi* ») et emploie une échelle de réponse de type Likert en cinq points (1 = Totalement en désaccord – 5 = Totalement en accord). Un score élevé à cette échelle indique une plus grande intention de poursuivre les études postsecondaires. L'indice de consistance interne (alpha de Cronbach) observé pour cette échelle est .78 [IC = .74-.81].

15 Élaboration de l'échelle de soutien social

16 Une liste d'items représentant des exemples typiques de l'un ou l'autre des types de soutien social (i.e. instrumental, émotionnel, informationnel) a été générée par les auteurs à partir d'une recension des plus récents écrits scientifiques sur le sujet. Les auteurs se sont ensuite concentrés sur le regroupement des items selon chaque acteur de l'environnement social de l'élève (i.e. parents, enseignants et conseillers d'orientation). Cette version préliminaire de l'échelle a ensuite été examinée en détail par un comité d'experts, et ce, afin d'en établir la validité de contenu. Le comité était composé de quatre personnes, soit trois professeurs (un psychologue et deux conseillers d'orientation), ainsi qu'un étudiant de maîtrise inscrit à un programme universitaire en orientation de carrière. Le processus d'évaluation s'est effectué en diverses étapes. D'abord, les items ont fait l'objet d'une première ronde de discussions entre les experts afin de jauger leur pertinence en regard des objectifs de la présente étude. Dans un second temps, les experts se sont intéressés à la formulation de chaque item afin de préciser et bien distinguer les uns par rapport aux autres. Enfin, dans un dernier temps, les membres du comité se sont assurés de la répartition des items inclus dans la liste conformément aux trois acteurs présents dans l'environnement social de l'élève. Au terme de cet exercice, quinze items ont été retenus aux fins de l'étude.

Procédures

17 La participation des élèves à cette étude a été sollicitée par l'entremise de leur établissement scolaire dans le cadre de leur cours de français de 12^e année. Ceux désirant répondre au questionnaire ont approuvé un formulaire de consentement, indiquant que leur participation était volontaire, qu'ils pouvaient cesser l'expérience en tout temps (sans préjudice) et que leur anonymat était assuré. Une lettre a également été envoyée aux parents les informant de la nature de l'étude. Aucune récompense n'a été offerte aux participants.

18 L'administration des échelles de mesure, incorporées à un questionnaire comprenant d'autres variables, s'est effectuée par voie électronique. Les participants avaient accès au questionnaire en ligne à partir d'un code d'accès offert par un responsable local. Le code, individualisé pour chaque participant, ne fonctionnait qu'une seule fois et pour une durée limitée de trois heures. Le questionnaire était accessible en ligne pour une période de trois mois. L'administration du questionnaire prenait en moyenne vingt-cinq minutes.

Résultats

Analyses préliminaires

- 19 En vue du traitement statistique, nous avons procédé à une stratification aléatoire de l'échantillon. Ce faisant, nous avons obtenu deux sous-échantillons répartis selon des caractéristiques sociodémographiques identiques. L'échantillon 1 est composé de 564 élèves, soit 328 (58 %) filles et 234 (42 %) garçons, dont l'âge moyen est de 17,43 ans ($ET = .61$). L'échantillon 2 est quant à lui composé de 564 élèves, soit 321 (57 %) filles et 244 (43 %) garçons, dont l'âge moyen est de 17,43 ans ($ET = .65$). Un test χ^2 ($\chi^2 [1] = 2.77$; $p = .60$) ne révèle pas de différence significative concernant la répartition sexuée des participants appartenant à l'un ou l'autre des sous-échantillons. Un test d'échantillons indépendants ($t = 1.46$; $p = .15$) ne révèle pas de différence significative entre l'âge des participants appartenant aux deux sous-échantillons. Le tableau 1 présente un sommaire des statistiques descriptives pour l'ensemble de l'échantillon, soit les moyennes, les écarts-types, ainsi que les corrélations entre les diverses variables à l'étude.

Tableau 1

Statistiques descriptives et corrélations entre les variables

Variables	M	ET	1	2	3	4	5
Soutien – Parents	5.79	1.18	-				
Soutien – Enseignants	4.73	1.35	.29**	-			
Soutien – Conseillers	4.93	1.59	.31**	.50**	-		
Bien-être perçu	5.33	1.20	.45**	.34**	.27**	-	
Intentions à poursuivre	3.51	.71	.21**	.25**	.21**	.25**	-

Notes. N (listwise) = 1089; ** $p < .01$.

Table 1

Means, Standard Deviations, and Correlations among Study Variables Structure factorielle et consistance interne des facteurs de l'échelle de soutien social

- 20 Afin d'évaluer la structure factorielle de l'échelle de mesure, il fut convenu de procéder d'abord à une analyse factorielle exploratoire et ensuite à une analyse factorielle confirmatoire. La première consistait en une analyse en composantes principales avec rotation de type varimax menée sur l'échantillon 1 ($N = 564$). Dans l'ensemble, les résultats de cette analyse présentent une structure simple en trois facteurs, lesquels expliquent un total de variance équivalent à 72,57 % ($KMO = .90$). Plus particulièrement, le soutien des parents explique 43,79 % (valeur propre de 6.57) de la variance totale, alors que le soutien des enseignants et celui du conseiller d'orientation expliquent respectivement 17,31 % (valeur propre de 2.60) et 11,47 % (valeur propre de 1.72) de la variance totale. Les coefficients de consistance interne (alpha de Cronbach) observés

pour chaque facteur de l'échelle sont de .86 [IC = .84-.88] (soutien des parents), .89 [IC = .87-.90] (soutien des enseignants) et .95 [IC = .94-.95] (soutien du conseiller d'orientation). Le tableau 2 présente les résultats de cette analyse factorielle exploratoire.

Tableau 2

Analyse factorielle exploratoire (échantillon 1)

Items/Facteurs	1	2	3
<i>Soutien des parents</i>			
1.1 Mes parents essaient de m'aider quand j'ai des questions par rapport à mon avenir professionnel ou à mes projets d'études postsecondaires.	.85	.13	.12
1.2 Je me sens à l'aise de parler de mon avenir professionnel ou de mes projets d'études postsecondaires à mes parents.	.86	.12	.14
1.3 Mes parents s'intéressent vraiment à mon avenir professionnel ou à mes projets d'études postsecondaires.	.86	.08	.10
1.4 Je sens que mes parents respectent mes choix par rapport à mon avenir professionnel ou à mes projets d'études postsecondaires.	.80	.06	.12
1.5 Mes parents ont beaucoup d'attentes par rapport à mon avenir professionnel ou mes projets d'études postsecondaires.	.56	.13	.07
<i>Soutien des enseignants</i>			
2.1 Les enseignants s'intéressent vraiment à l'avenir professionnel ou aux projets d'études postsecondaires des élèves.	.16	.81	.19
2.2 Les enseignants prennent le temps de répondre à nos questions concernant notre avenir professionnel ou nos projets d'études postsecondaires.	.17	.81	.26
2.3 Les enseignants nous mettent vraiment à l'aise et on peut leur parler franchement de notre avenir professionnel ou de nos projets d'études postsecondaires.	.12	.80	.22
2.4 Les enseignants établissent un lien entre la matière enseignée en classe et les possibilités d'emploi sur le marché du travail.	.04	.75	.26
2.5 Les enseignants prennent le temps d'expliquer pourquoi nous devons réfléchir à notre avenir professionnel ou nos projets d'études postsecondaires.	.12	.79	.20
<i>Soutien du conseiller d'orientation</i>			

3.1 Le conseiller d'orientation m'aide à trouver des réponses quand je me pose des questions par rapport à mon avenir professionnel ou mes projets d'études postsecondaires.	.21	.23	.85
3.2 Le conseiller d'orientation m'explique comment faire un bon choix professionnel ou d'études postsecondaires.	.12	.24	.89
3.3 Je me sens à l'aise de parler de mon avenir professionnel ou de mon choix d'études postsecondaires avec le conseiller d'orientation.	.17	.21	.85
3.4 Le conseiller d'orientation s'intéresse vraiment à mon avenir professionnel ou à mes projets d'études postsecondaires.	.12	.29	.87
3.5 Le conseiller d'orientation m'aide à mieux me connaître afin que je puisse faire un choix professionnel ou d'études postsecondaires.	.05	.29	.84
Pourcentage de variance (par facteur)	43.79	17.31	11.47
Valeur propre	6.57	2.60	1.72

Table 2
Exploratory Factor Analysis (sample 1)

- 21 En complément à cette première analyse factorielle, il fut convenu de procéder au calcul d'un certain nombre d'indices statistiques pour chaque facteur de l'échelle de mesure, dont les moyennes et les écarts-types, les degrés de symétrie (*skewness*) et d'aplatissement (*kurtosis*), ainsi que des corrélations item-total. Le tableau 3 présente ces statistiques (basées sur l'échantillon 1). Les moyennes et écarts-types observés pour chaque dimension de l'échelle de mesure indiquent une dispersion acceptable. Les valeurs observées pour les degrés d'asymétrie et d'aplatissement s'écartent légèrement des balises optimales (entre -1 et 1) pour la dimension du soutien des parents. La taille de ces déviations ne constitue toutefois pas un problème majeur puisque l'estimation des saturations (lors de l'analyse factorielle) est reconnue pour sa robustesse face aux écarts du postulat de normalité (Tabachnick & Fidell, 2007).

Tableau 3

Statistiques descriptives pour les facteurs de l'échelle de soutien social (échantillon 1)

Facteurs	M	ET	Skew.	Kurt.	r item-total
Soutien – Parents	5.75	1.27	-1.48	2.10	Entre .27 et .88
Soutien – Enseignants	4.79	1.35	-.53	-.14	Entre .55 et .86
Soutien – Conseillers	4.91	1.62	-.73	-.19	Entre .71 et .93

Notes. N (listwise) = 534 ; Skew. = Degré de symétrie ; Kurt. = Degré d'aplatissement.

Table 3
Descriptive statistics for each factor of the social support scale (sample 1)

- 22 Dans un deuxième temps, une analyse factorielle confirmatoire fut réalisée sur l'échantillon 2 ($N = 564$) à partir du logiciel Amos 22.0. Les χ^2 et les degrés de liberté ont été examinés afin d'évaluer chaque modèle proposé. Puisque ces coefficients sont influencés par la taille de l'échantillon, nous avons aussi examiné différents indices d'ajustement, tels que le *Normed Fit Index*, le *Tucker Lewis Index* (TLI) et le *Comparative Fit Index* (CFI) en tant que mesures d'adéquation incrémentale, ainsi que le *Root Mean Squared Error of Approximation* (RMSEA) comme mesure d'adéquation absolue. Les résultats de cette seconde analyse factorielle soutiennent l'existence d'une structure à trois facteurs similaire à celle découverte lors de l'analyse factorielle exploratoire. Le tableau 4 présente les principaux résultats de cette analyse. Lorsqu'il est comparé aux modèles 1 et 2, le modèle 3 (structure avec trois facteurs latents) se distingue comme celui présentant le meilleur ajustement aux données : $\chi^2(87) = 397.544$; $p < .00$; NFI = .93 ; TLI = .92 ; CFI = .94 ; RMSEA = .08. La figure 1 schématise la structure de l'échelle à la suite de l'analyse factorielle confirmatoire et présente les coefficients de saturation propre à chaque item.

Tableau 4

Analyse factorielle confirmatoire (échantillon 2)

Modèles	χ^2	dl	χ^2/df	NFI	TLI	CFI	RMSEA
1. Structure avec un seul facteur latent	2 273.73	90	25.26	.60	.61	.60	.22
2. Structure avec 2 facteurs latents	1 389.83	89	15.62	.73	.65	.74	.18
3. Structure avec 3 facteurs latents	397.54	87	4.57	.93	.92	.94	.08

Notes. N (listwise) = 564 ; analyse par maximum de vraisemblance.

Table 4

Confirmatory factor analysis (sample 2)

Figure 1

Schématisation de la structure factorielle (confirmatoire) de l'échelle de soutien social

Image 2000020D00015511000087B4ABD83B6C.wmf

Figure 1

Graphical representation of the (confirmatory) factorial structure of the social support scale

Effets des sources de soutien social sur les affects et les comportements des élèves

- 23 Des analyses de régression multiple ont été menées afin d'évaluer le pouvoir prédictif des types de soutien pour chaque variable dépendante à l'étude. Dans un premier temps, nous avons évalué le pouvoir prédictif des types de soutien sur le bien-être psychologique perçu par l'élève. Dans un deuxième temps, nous avons évalué le pouvoir prédictif des types de soutien sur l'intention de l'élève à poursuivre des études

postsecondaires. Plus particulièrement, le soutien des parents ($F^2 = .37$; $p < .01$) et celui des enseignants ($F^2 = .20$; $p < .01$) expliquent 25 % de la variance du bien-être psychologique. Selon nos analyses, le soutien offert par le conseiller d'orientation ne semble pas entraîner d'effet significatif sur le bien-être psychologique de l'élève ($F^2 = .05$; $p > .05$). En ce qui a trait à l'intention de poursuivre des études supérieures, nos analyses révèlent que les trois types de soutien expliquent seulement 10 % de la variance attribuable à cette variable. Cette fois, il semble que ce soit le soutien des enseignants qui détienne le plus de poids ($F^2 = .17$; $p < .01$). Le tableau 5 présente les résultats de ces analyses.

Tableau 5

Effets des types de soutien social sur les affects et les comportements des élèves

	Bien-être psychologique				Intention de poursuivre les études			
	B	ES	F^2	R2	B	ES	F^2	R2
Soutien – Parents	.39	.03	.37**		.10	.03	.15**	
Soutien – Enseignants	.18	.03	.20**		.09	.02	.17**	
Soutien – Conseiller	.04	.02	.05		.04	.02	.09*	
				.25**				.10**

Notes. N (listwise) = 1057 ; * $p < .05$; ** $p < .01$.

Table 5

Effect of social support dimensions on students' affective and behavioral outcomes

Discussion

Principaux constats

- 24 Les résultats de l'étude appuient à plusieurs égards la validation de l'échelle des types de soutien social. Premièrement, les analyses factorielles, tant exploratoire que confirmatoire, proposent une structure factorielle en trois facteurs représentant chaque type de soutien ciblé, soit le soutien des parents, des enseignants et du conseiller d'orientation. De plus, les coefficients de consistance interne (alpha de Cronbach) observés pour chaque facteur de l'échelle de mesure semblent aussi garantir sa fidélité.
- 25 Les résultats de cette étude permettent de reconnaître, dans l'ordre, le rôle du soutien des parents et celui des enseignants sur le bien-être perçu des élèves. Effectivement, l'analyse par régression démontre que ces deux types de soutien prédisent significativement le bien-être psychologique des élèves. Ce résultat concorde avec diverses études ayant démontré le rôle du soutien offert par les parents et les enseignants sur le niveau de bien-être des adolescents (Bowen & Chapman, 1996 ;

Demaray & Malecki, 2002 ; Malecki & Demaray, 2003). Il est toutefois à noter que l'impact du soutien parental semble être plus important que celui offert par les enseignants. Tout comme dans l'étude de Malecki et Demaray (2003), le soutien informatif et émotionnel offert par les parents serait donc la source de soutien la plus significative (voire la plus importante) pour les adolescents. Par ailleurs, les résultats de cette analyse de régression démontrent que le soutien social offert par le conseiller d'orientation ne serait pas un prédicteur significatif du bien-être psychologique des élèves. Ce résultat semble peu surprenant étant donné que, selon Uthayakumar et ses collègues (2010), ce type de soutien serait plutôt associé au sentiment d'auto-efficacité (Restubog et al., 2010) et au développement vocationnel (Berardi-Demo, 2012), des composantes de la satisfaction de vie des élèves. D'autres études évaluant individuellement l'impact du soutien social offert par le conseiller d'orientation sur le bien-être psychologique des élèves pourraient ainsi produire des résultats plus concluants.

- 26 Les résultats de cette étude permettent aussi de reconnaître le rôle du soutien des parents, des enseignants et du conseiller d'orientation sur les intentions des élèves à poursuivre leurs études postsecondaires. En effet, les analyses de régression démontrent que ces trois types de soutien permettent de prédire dans une certaine mesure les intentions des élèves à poursuivre leurs études postsecondaires. Ce résultat vient appuyer la littérature scientifique qui rapporte que le soutien offert par les parents, les enseignants et le conseiller d'orientation représentent des facteurs significatifs dans l'orientation scolaire et professionnelle de l'élève (Berardi-Demo, 2012 ; Bright et al., 2005 ; Bryant et al., 2006 ; Constantine et al., 2005 ; Dahling & Thompson, 2010 ; Lacoste et al., 2005). Par ailleurs, le soutien offert par les enseignants aurait le poids prédictif le plus élevé, suivi des parents et des conseillers d'orientation. Il est à noter toutefois que la différence entre les bêtas observés pour le soutien des parents (.15) et celui des enseignants (.17) est non significative, bien que proche des limites généralement acceptées ($t [2, 110] = .55 ; p = .58$).
- 27 Ce résultat est intéressant puisque, comme les interventions des conseillers d'orientation servent à la planification et au choix de carrière (Hirschi & Läge, 2008 ; McWhirter, Rasheed, & Crothers, 2000), il aurait été attendu que leur soutien ait un poids prédictif élevé sur l'intention des élèves à poursuivre leurs études postsecondaires. Sur ce point, il faut toutefois souligner que les conseillers d'orientation qui pratiquent dans les écoles secondaires de l'Ontario ont suivi un cursus fort différent de celui qui est en vigueur dans d'autres régions. Au Québec et aux États-Unis, les conseillers d'orientation doivent être détenteurs d'une maîtrise (*master*) en orientation scolaire et professionnelle. En Ontario, les conseillers d'orientation sont d'abord des enseignants, qui ont ensuite suivi une formation minimale de cent heures en orientation. De façon générale, cette formation couvre peu les grands domaines de l'orientation scolaire et professionnelle, tels que les théories du choix et du développement de carrière, les habiletés relationnelles et l'utilisation des instruments de mesure psychométriques. De plus, le rôle des conseillers d'orientation ontariens peut être flou et semble varier d'une école secondaire à l'autre. Ces particularités propres au contexte ontarien où s'est déroulée la recherche permet de nuancer (voire expliquer) certains des constats observés dans la présente étude. En somme, si les trois formes de soutien à l'étude sont reliées au choix de poursuivre les études supérieures,

le soutien offert par les parents et les enseignants semble être plus important dans cette prise de décision.

Limites à l'étude

- 28 Cette recherche comporte certaines limites. En fait, l'utilisation d'un devis de recherche de type transversal restreint certes la possibilité d'établir des liens de causalité entre les diverses variables à l'étude. En lien avec cette première limite, il est possible que les relations observées soient influencées par le biais de la variance commune. Ce biais peut néanmoins être quelque peu relativisé par le test à simple facteur de Harman (*Harman's One Factor Test*). Selon Podsakoff et Organ (1986), la variance commune est mise en évidence par ce test lorsqu'un facteur unique émerge dans une analyse factorielle comprenant l'ensemble des variables comprises dans l'étude et / ou lorsque le total de variance expliquée par le premier facteur extrait de cette solution excède 50 % de la variance totale. Dans le cas de la présente étude, les résultats de ce test révèlent une structure factorielle comprenant plus d'un facteur et le premier facteur n'explique que 27 % du total de la variance. Bien qu'un facteur général dominant n'ait pas été trouvé pour tenir compte de la majorité de la variance de cette étude, il serait tout de même intéressant d'utiliser des mesures qui évaluent des variables de façon plus indépendante (e.g. devis de recherche comprenant divers temps de mesure, informations recueillies à partir de différentes personnes). Finalement, comme cette étude a été menée auprès d'élèves francophones en contexte minoritaire, la possibilité de généraliser les résultats à d'autres populations est limitée.

Pistes de recherche

- 29 L'élargissement du réseau nomologique de l'échelle des types de soutien social permettrait certes d'évaluer les liens possibles avec d'autres facteurs propres au développement vocationnel de l'élève, tels que la prise de décision reliée au choix de carrière, le niveau de motivation et le sentiment d'auto-efficacité (Dahling & Thompson, 2010 ; Dennis, Phinney, & Chuateco, 2005 ; Restubog et al., 2010). De plus, comme divers types de soutien social se sont révélés bénéfiques dans le développement vocationnel des élèves, il serait sans doute aussi possible d'élargir les sous-dimensions de l'échelle en incorporant d'autres types de soutien, comme le soutien offert par les amis (Dahling & Thompson, 2010 ; Dennis et al., 2005 ; Restubog et al., 2010). Par ailleurs, il serait intéressant d'étudier le rôle possiblement médiateur du bien-être psychologique entre les types de soutien social et l'intention à poursuivre les études postsecondaires. Il serait sans doute aussi intéressant d'étudier l'effet modérateur des types de soutien sur la relation entre la prise de décision (face à un programme d'étude ou une carrière) et les variables dépendantes, soit le niveau de bien-être psychologique et l'intention de poursuivre les études postsecondaires.

Conclusion

- 30 Cette étude constitue un premier effort vers la validation d'une échelle des divers types de soutien social pour les élèves francophones se trouvant en contexte minoritaire.

Nous espérons que les efforts de recherche futurs permettront de poursuivre les travaux initiés dans la présente étude.

- 31 Considérant l'importance de ce concept pour les élèves planifiant leur avenir professionnel, il importe, d'une part, de poursuivre les travaux de validation de l'instrument de mesure et, d'autre part, d'étudier le rôle précis des divers types de soutien social dans le choix vocationnel de cette population. Or, dans un contexte d'orientation scolaire et professionnelle, l'utilisation d'une telle échelle permettrait de guider les interventions visant l'appui des adolescents dans leur choix vocationnel.

BIBLIOGRAPHIE

- Beaumeister, R. F., & Vohs, K. D. (dir.) (2007). *Encyclopedia of Social Psychology*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Berardi-Demo, L. (2012). *Seventh Graders' Perceptions of College and Career Aspiration Supports in Two Urban Charter Middle Schools*. Thèse doctorale non publiée : Université de Pittsburgh.
- Biémar, S., Philippe, M.-C., & Romainville, M. (2003). L'injonction au projet : paradoxale et infondée ? *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 32(1), 31-51.
- Blais, M. R., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Brigare, N. M. (1989). L'Échelle de satisfaction de vie : validation canadienne-française du « Satisfaction With Life Scale ». *Revue canadienne des sciences du comportement*, 21(2), 210-223.
- Bowen, G. L., & Chapman, M. V. (1996). Poverty, Neighborhood Danger, Social Support and the Individual Adaptation Among At-Risk Youth in Urban Areas. *Journal of Family Issues*, 17(5), 641-652.
- Bright, J. E. H., Pryor, R. G. L., Wilkenfeld, S., & Earl, J. (2005). The Role of Social Context and Serendipitous Events in Career Decision Making. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 5(1), 19-36.
- Brown, S. T., & Lent, R. W. (1996). A Social Cognitive Framework for Career Choice Counselling. *The Career Development Quarterly*, 44(4), 354-366.
- Bryant, B. K., Zvonkovic, A. M., & Reynolds, P. (2006). Parenting in Relation to Child and Adolescent Vocational Development. *Journal of Vocational Behavior*, 69(1), 149-175.
- Cabrera, A. F., & La Nasa, S. M. (2000). Understanding the College-Choice Process. *New Directions for Institutional Research*, 107, 5-22.
- Christenson, S. L., Rounds, T., & Gorney, D. (1992). Family Factors and Student Achievement: an Avenue to Increase Students' Success. *School Psychology Quarterly*, 7(3), 178-206.
- Constantine, M. G., Wallace, B. C., & Kindaichi, M. M. (2005). Examining Contextual Factors in the Career Decision Status of African American Adolescents. *Journal of Career Assessment*, 13(3), 307-319.
- Dahling, J. J., & Thompson, M. N. (2010). Contextual Supports and Barriers to Academic Choices: a Policy-Capturing Analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 77(3), 374-382.

- Demaray, M. K., & Malecki, C. K. (2002). The Relationship between Perceived Social Support and Maladjustment for Students at Risk. *Psychology in the Schools*, 39(3), 305-316.
- Dennis, J. M., Phinney, J. S., & Chuateco, L. I. (2005). The Role of Motivation, Parental Support, and Peer Support in the Academic Success of Ethnic Minority First-Generation College Students. *Journal of College Student Development*, 46(3), 223-236.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-76.
- Dumora, B., Aisenson, D., Aisenson, G., Cohen-Scali, V., & Pouyaud, J. (2008). Les perspectives contextuelles de l'identité. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 37(3), 387-411.
- Furman, W., & Buhrmester, D. (1985). Children's Perceptions of the Personal Relationships in their Social Networks. *Developmental Psychology*, 21(6), 1016-1024.
- Hirschi, A., & Läge, D. (2008). Increasing the Career Choice Readiness of Young Adolescents: an Evaluation Study. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 8(2), 95-110.
- Hirschi, A. (2009). Career Adaptability Development in Adolescence: Multiple Predictors and Effect on Sense of Power and Life Satisfaction. *Journal of Vocational Behavior*, 74(2), 145-155.
- Kenny, M. E., Blustein, D. L., Chaves, A., Grossman, J. M., & Gallagher, L. A. (2003). The Role of Perceived Barriers and Relational Support in the Education and Vocational Lives of Urban High School Students. *Journal of Counseling Psychology*, 50(2), 142-155.
- Kerchove, A.-M., & Lambert, J.-P. (2001). Choix des études supérieures et motivations des étudiant(e)s. *Reflets et perspectives de la vie économique*, 4, 41-55.
- Kracke, B. (2002). The Role of Personality, Parents and Peers in Adolescents Career Exploration. *Journal of Adolescence*, 25(1), 19-30.
- Lacoste, S., Esparbès-Pistre, S., & Tap, P. (2005). L'orientation scolaire et professionnelle comme source de stress chez les collégiens et les lycéens. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 34(5), 295-322.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward Unifying Social Cognitive Theory of Career and Academic Interest, Choice, and Performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45(1), 79-122.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (2000). Contextual Supports and Barriers to Career Choice: a Social Cognitive Analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 47(1), 36-49.
- Lent, R. W. (2008). Une conception sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle : considérations théoriques et pratiques. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 37(1), 57-90.
- Lopez, F. G., & Ann-Yi, S. (2006). Predictors of Career Indecision in Three Racial/Ethnic Groups of College Women. *Journal of Career Development*, 33(1), 29-46.
- Malecki, C. K., & Demaray, M. K. (2003). What do They Need? Investigating Student Adjustment as Related to Emotional, Informational, Appraisal, and Instrumental Support. *School Psychology Quarterly*, 18(3), 231-252.
- McWhirter, E. H., Rasheed, S., & Crothers, M. (2000). The Effects of High School Career Education on Social-Cognitive Variables. *Journal of Counseling Psychology*, 47(3), 330-341.
- Osipow, S. H. (1999). Assessing Career Indecision. *Journal of Vocational Behavior*, 55(1), 147-154.
- Podsakoff, P. M., & Organ, D. W. (1986). Self-Reports in Organizational Research: Problems and Prospects. *Journal of Management*, 12(4), 531-544.

- Poll, N. I. (2003). *The Role of Social Support in the Career Decision-Making of Urban Adolescents*. Thèse doctorale inédite : Université d'Albany.
- Restubog, S. L. D., Florentino, A. R., & Garcia, P. R. J. M. (2010). The Mediating Roles of Career Self-Efficacy and Career Decidedness in the Relationship between Contextual Support and Persistence. *Journal of Vocational Behavior*, 77(2), 186-195.
- Rogers, M. E., Creed, P. A., & Glendon, A. I. (2008). The Role of Personality in Adolescent Career Planning and Exploration: a Social Cognitive Perspective. *Journal of Vocational Behavior*, 73(1), 132-142.
- Shaw, E. J., Kobrin, J. L., Packman, S. F., & Schmidt, A. E. (2009). Describing Students Involved in the Search Phase of the College Choice Process: a Cluster Analyse Study. *Journal of Advanced Academics*, 20(5), 662-700.
- Simões, C., & Soares, A. M. (2010). Applying to Higher Education: Information Sources and Choice Factors. *Studies in Higher Education*, 35(4), 371-389.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using Multivariate Statistics*. Boston: Pearson/Allyn & Bacon.
- Uthayakumar, R., Schimmack, U., Hartung, P. J., & Rogers, J. R. (2010). Career Decidedness as a Predictor of Subjective Well-Being. *Journal of Vocational Behavior*, 77(2), 196-204.

RÉSUMÉS

Cette étude vise à valider une échelle mesurant le soutien des parents, des enseignants et du conseiller d'orientation, et étudier l'influence des types de soutien sur le bien-être psychologique des élèves et sur leur intention à poursuivre leurs études. 1 130 élèves ont participé à cette recherche. Des analyses factorielles ont permis d'établir que l'échelle se compose de trois types de soutien social. Les types de soutien présentent tous un certain pouvoir prédictif quant à l'intention des élèves à poursuivre leurs études. Les soutiens des parents et des enseignants prédisent aussi le niveau de bien-être psychologique ressenti par les élèves.

This study aims to: validate a scale measuring the support of parents, teachers and guidance counselor; and estimate the influence of types of support on students' psychological well-being and intention to pursue their studies. 1,130 students participated in this research. Factor analyses have established that the scale consists of three types of social support. Except for the support provided by the guidance counselor, all support types have some predictive power over students' psychological well-being and intention to pursue their studies.

INDEX

Keywords : Social support, psychological well-being, intention to pursue postsecondary education, francophone students in minority communities

Mots-clés : soutien social, bien-être psychologique, intention à poursuivre les études postsecondaires, élèves francophones en contexte minoritaire

AUTEURS

MARTIN LAUZIER

est Professeur. Thèmes de recherche : psychologie du travail et des organisations. Contact : Université du Québec en Outaouais, 283 boulevard Alexandre-Taché, Gatineau, Québec J8X 3X7, Canada. Courriel : martin.lauzier@uqo.ca

KARINE CÔTÉ

est Candidate au Doctorat en psychologie clinique. Contact : Université du Québec en Outaouais, 283 boulevard Alexandre-Taché, Gatineau, Québec J8X 3X7. Courriel : cotekarine@hotmail.com

ANDRÉ SAMSON

est Professeur. Thèmes de recherche : orientation de carrière, développement vocationnel de l'élève. Contact : Université d'Ottawa, Faculté d'éducation, 145 rue Jean-Jacques-Lussier, Ottawa, ON K1N 6N5. Courriel : asamson@uottawa.ca